

# MORNING CIRCLES AS A TOOL OF INCLUSIVE EDUCATION AND UNIVERSAL PREVENTION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF CLASS TEACHERS' PERCEPTIONS AND THEIR SUBJECTIVE WELL-BEING

## [RANNÉ KRUIHY AKO NÁSTROJ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE A UNIVERZÁLNEJ PREVENČIE: KOMPARATÍVNA ANALÝZA PERCEPCIE TRIEDNYCH UČITEĽOV A ICH SUBJEKTÍVNEJ POHODY]

Eva Skorvagova – Erika Tordova

doi: 10.18355/PG.2025.14.2.03

### Abstract

This study focuses on morning circles as a part of pedagogical practice at the primary level of education in the context of inclusive education and universal prevention. The main aim of the research was to identify differences in the core attributes of implementing morning circles among class teachers. The research also explored the subjective experience of teachers' habitual emotional well-being during morning circles, as well as the differentiated perception of behavioral manifestations in boys and girls participating in these activities. The research design was a comparative quantitative study. Three instruments were used for data collection: the Subjective Emotional Habitual Well-being Scale (SEHP) (Dzuka, Dalbert, 2002), the shortened Conners' Questionnaire for Teachers and Parents (Paclt, Sebek, 1998; in: Paclt et al., 2007), and an author-designed, non-standardized questionnaire. The results showed that 75.00% of participants disagreed with the exclusive implementation of morning circles by class teachers. The average score for positive emotional experience during morning circles reached a value of  $M = 3.5$ , while negative experience was less frequent ( $M = 2.08$ ). In assessing pupil behavior, teachers reported a higher frequency of problematic behavior among girls ( $M = 72.5$ ) compared to boys ( $M = 65.33$ ). The data obtained provide valuable insights for further research and pedagogical practice; however, the generalisability of the findings is limited due to the study being conducted in a single primary school.

91

### Key words

morning circles, inclusive education, teacher subjective well-being, pupil behavior, universal prevention, emotional habitual well-being

### Anotácia

Štúdia sa zameriava na ranné kruhy ako súčasť pedagogickej praxe na primárnom stupni vzdelávania v kontexte inkluzívnej edukácie a univerzálnej prevencie. Hlavným cieľom výskumu bolo identifikovať rozdiely v základných atribútoch realizácie ranných kruhov medzi triednymi učiteľmi. Výskum skúmal aj subjektívne prežívanie emocionálnej habituálnej pohody učiteľov počas realizácie ranných kruhov a diferencované vnímanie frekvencie prejavov správania chlapcov a dievčat, ktoré sa týchto aktivít zúčastňujú. Výskumný dizajn mal charakter komparatívnej kvantitatívnej štúdie. Na zber dát boli použité tri nástroje: Škály subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody (SEHP) (Dzuka, Dalbert, 2002), Connersov skrátený dotazník pre učiteľov a rodičov (Paclt, Sebek, 1998; in: Paclt a kol., 2007), ako aj autorsky vytvorený neštandardizovaný dotazník. Výsledky ukázali, že 75,00 % účastníkov nesúhlasí s výlučnou realizáciou ranných kruhov iba triednymi učiteľmi. Priemerné skóre pozitívneho emocionálneho prežívania počas ranných kruhov dosiahlo hodnotu  $AM = 3,5$ , zatiaľ čo negatívne prežívanie bolo menej časté ( $AM = 2,08$ ). V oblasti hodnotenia správania žiakov učitelia uviedli vyššiu frekvenciu

problémového správania u dievčat (AM = 72,5) v porovnaní s chlapcami (AM = 65,33). Získané dáta poskytujú dôležité podnety pre ďalší výskum a pedagogickú prax, avšak ich zovšeobecniteľnosť je obmedzená vzhľadom na realizáciu výskumu na jednej konkrétnej základnej škole.

### Kľúčové slová

ranné kruhy, inkluzívne vzdelávanie, subjektívna pohoda učiteľa, správanie žiakov, univerzálna prevencia, emocionálna habituálna pohoda

*Každé ráno v triede je novou príležitosťou – pozdraviť dušu dieťaťa, všimnúť si, čo nesie v očiach, a nechať ho cítiť, že patrí. Ranný kruh nie je len začiatok dňa. Je začiatok bezpečia, spojenia a dôvery. A v dôvere môže rásť všetko, čo je vzácne.*

### Introduction

Inkluzívne vzdelávanie je v zmysle školského zákona (Zákon č. 245/2008 Z.z.) definované ako spoločná výchova a vzdelávanie detí, žiakov, poslucháčov alebo účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá sa zakladá na rovnosti príležitostí a rešpekte k individuálnym potrebám a osobitostiam všetkých zúčastnených. Zároveň kladie dôraz na ich aktívne zapájanie sa do činností školy alebo školského zariadenia. Dňa 25. júna 2010 nadobudol pre Slovenskú republiku platnosť Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím (317/2010 Z.z.). Touto nadnárodnou právne záväznou normou, ktorá má prednosť pred zákonmi Slovenskej republiky, sa Slovenská republika zaviazala dodržiavať právo na inklúziu a spoločné vzdelávanie všetkých detí. Hoci od tohto momentu ubehlo už viac ako desať rokov, reálne komplexné systémové zmeny nastali až od 1. januára 2022, kedy zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) priamo ustanovil inkluzívne vzdelávanie ako jeden zo základných princípov výchovy a vzdelávania. Na základe toho došlo k zmenám v systéme poradenstva a prevencie a výzvou pre všetky školy sa v súčasnosti stáva vytvorenie kvalitne fungujúceho komplexného systému starostlivosti zameraného na každého človeka v školskom prostredí (Tabuľka 1).

92

### Tabuľka 1 Právne východiská inklúzie

Právny rámec	Rok účinnosti	Hlavný prínos
Zákon č. 245/2008 Z.z.	2008, novela 2022	Zavedenie inkluzívneho vzdelávania ako princípu
Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím	2010	Medzinárodný záväzok k inklúzii
Reforma systému poradenstva a prevencie	2022	Podpora dieťaťa v kontexte starostlivosti

Počiatky implementácie inkluzívnych princípov do vzdelávania možno datovať do 60. rokov 20. storočia, pričom významný vplyv na ich formovanie mala humanistická psychológia, orientovaná na celostný rozvoj osobnosti človeka. Medzi kľúčových predstaviteľov tohto prístupu patria Maslow (2021), Rogers (1997), Rogers, Lyon, Tausch (2014), ako aj Rosenberg (2012) a iní.

Maslow (2021) vo svojej teórii motivácie predstavil hierarchiu ľudských potrieb, ktoré rozdelil na základné (napr. fyziologické potreby, potreba bezpečia, spolupatričnosti a uznania) a rastové – metapotreby, medzi ktoré patrí potreba zmysluplnosti, seberealizácie či transcendentna. Hoci model predpokladá istú hierarchickú postupnosť, Maslow (2021) zdôrazňuje, že úplné naplnenie nižších potrieb nie je nevyhnutné pre rozvoj vyšších, ak sú uspokojené aspoň do určitej miery.

Táto dynamika umožňuje jednotlivcovi rozvíjať odvahu riskovať, čo podporuje učenie a osobnostný rast. V kontexte vzdelávania tento model poukazuje na obmedzený efekt mechanického osvojovania si vedomostí, ktoré nevedie k hlbšiemu metakognitívnemu rozvoju (Maslow, 2021; Krizo, Kudelova, 2021).

Rogers (1997), Rogers, Lyon, Tausch (2014) rozpracovali koncept na človeka zameraného prístupu, kde ústrednú úlohu zohráva facilitujúci učiteľ. Efektívna komunikácia, podľa ich výskumu medziľudskej interakcie, je postavená na empatii, autentickosti, nepodmienej akceptácii a rešpekte.

Rosenberg (2012) predstavil koncepciu nenásilnej komunikácie, ktorej podstatou je schopnosť identifikovať a vyjadrovať vlastné emócie a potreby, a zároveň reflektovať potreby druhých. Nenásilná komunikácia sa opiera o štyri kľúčové kroky: pozorovanie bez hodnotenia, uvedomovanie si emócií a potrieb, ich empatické vyjadrenie a pozitívne formulovaná prosba. Tento prístup umožňuje vo výchovno-vzdelávacom procese efektívnejšie riešiť konflikty a transformovať prístup k moci (Krizo, Kudelova, 2021).

Piliere inkluzívneho vzdelávania (Obrázok 1) tvoria tri prepojené oblasti: učenie sa prostredníctvom zážitku a sebakúsenosti, budovanie bezpečných vzťahov a podpora kontinuálnej reflexie. Tieto prvky podporujú rast všetkých účastníkov školského systému a umožňujú transformáciu hierarchického riadenia na participatívnu a demokratickú kultúru spolupráce (Krizo, Kudelova, 2021).



**Obrázok 1 Tri piliere inklúzie v školskom prostredí**

Vytváranie bezpečného a podporného prostredia je predpokladom úspešného učenia (Bagalova, Bizikova, Fatulova, 2015). Podľa McLeanovej teórie trojjediného mozgu (triáda reptiliánskeho mozgu, limbického systému a neokortexu) (MacLean, 1990; Frecer, 2019) mozog pozostáva z troch hierarchicky usporiadaných častí – inštinktívneho (reptiliánskeho), emocionálneho (limbického) a racionálneho (neokortexu). V ohrozujúcom prostredí mozog aktivuje obranné mechanizmy (únik, útok alebo ustrnutie), čím sa dočasne zablokuje prístup k racionálnemu spracovaniu informácií a naruší sa proces učenia (Kovalikova, Olsenova, 1996). Hartova (1983; in: Klimentova, 2012) vo svojej teórii mozgovokompatibilného učenia poukazuje na

význam zmysluplného, veku primeraného a emocionálne angažovaného vyučovania, ktoré buduje nové neuronové siete prostredníctvom aktivácie vzorových schém. Schachl (2006; in: Hrnčíkova, 2021) zdôrazňuje význam holistického prístupu, jasného stanovenia cieľov, zmysluplnosti učiva, multisenzorickej stimulácie, využívania emócií a spätnej väzby.

Inovatívne prístupy podporujúce sociálno-emocionálnu klímu v škole zahŕňajú mentoring, facilitáciu, reflektívne učenie, projektové vyučovanie, zmeny vo forme hodnotenia, medzigeneračnú spoluprácu a ranné kruhy (Krizo, Kudelova, 2021).

Význam ranných kruhov ako nástroja rozvoja inkluzívneho prostredia a pozitívnej klímy a atmosféry v triede zdôrazňuje aj Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR (2024), ktoré vydalo praktickú príručku na ich implementáciu v školách.

### **Predstavenie ranných kruhov a ich začlenenie do výchovno-vzdelávacieho procesu**

Ranné kruhy predstavujú pedagogický formát, ktorý je štruktúrovaný, ale zároveň flexibilný, a slúži na budovanie bezpečného a podporného prostredia v triede. V rámci inkluzívneho vzdelávania zohrávajú kľúčovú úlohu pri vytváraní priestoru, kde každý žiak môže zažiť prijatie, spolupatričnosť a dôveru (Krizo, Kudelova, 2021).

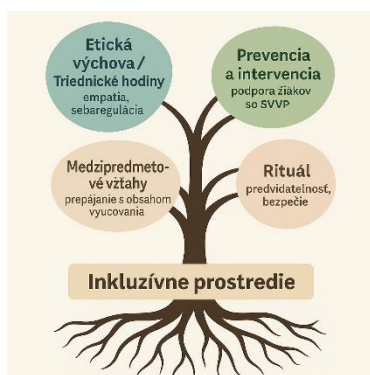
Ide o každodenné alebo pravidelné stretnutia triedy, spravidla na začiatku vyučovania, ktoré sa realizujú v kruhu – symbole rovnosti, otvorenosti a rešpektu. Tento formát umožňuje zúčastneným vnímať sa ako súčasť celku, rozvíjať komunikačné zručnosti, schopnosť vyjadrovať svoje emócie a názory, aktívne počúvať a empaticky reagovať v kolektíve (Krizo, Kudelova, 2021).

Obsah ranných kruhov môže byť zameraný na rôzne oblasti – od emocionálneho naladenia a budovania triednej atmosféry cez hodnotovú výchovu, rozvoj životných zručností až po spoločné plánovanie aktivít. Podstatou však nie je len zdieľanie, ale aj uvedomovanie si vlastných potrieb, posilňovanie sebareflexie a aktívna participácia na živote triedneho kolektívu.

Ranné kruhy ponúkajú viacero didaktických možností integrácie do výchovno-vzdelávacieho procesu (Zimmerman, Coyleova, 2016; Krizo, Kudelova, 2021) (Obrázok 2):

- Ako súčasť triednických hodín alebo etickej výchovy – slúžia na podporu komunikačných a sociálnych kompetencií, rozvoj empatie, prevenciu konfliktov a podporu inklúzie.
- V rámci medzipredmetových vzťahov – napríklad pri prepájaní tém zo slovenského jazyka, dejepisu či občianskej náuky s aktuálnym dňom v triede alebo spoločnosti.
- Ako rituál – ranné kruhy sa môžu stať stabilizujúcim a prediktabilným prvkom denného režimu, ktorý napomáha žiakom regulovať emócie a pripraviť sa na učenie.
- Ako súčasť preventívnych a intervenčných programov – pri práci s triedami, v ktorých sú prítomné deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo pri podpore tried s narušenou sociálnou dynamikou.

V realizácii ranných kruhov je dôležitá facilitácia zo strany učiteľa (Zákon č. 138/2019 Z.z.), ktorý vystupuje ako sprievodca a vytvára priestor pre autentické zdieľanie, rešpektovanie pravidiel a bezpečné prežívanie. Dlhodobé používanie tejto metódy podporuje demokratizáciu triednych vzťahov, znižuje napätie, zvyšuje mieru dôvery a vytvára predpoklady pre efektívne učenie.



**Obrázok 2 Spôsoby začlenenia ranných kruhov do vyučovania**

Výskumy a pedagogická prax potvrdzujú, že ranné kruhy majú pozitívny vplyv na emocionálnu klímu v triede, motiváciu žiakov, ich vzťah k učeniu aj k sebe navzájom. V kontexte inkluzívneho vzdelávania tak predstavujú významný nástroj podporujúci nielen školské, ale aj psychosociálne potreby žiakov (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024; Krizo, Kudelova, 2021). Tieto rozdiely medzi ranným kruhom a tradičným úvodom hodiny znázorňuje nasledujúca Tabuľka 2.

Tabuľka 2 Ciele ranného kruhu vs. tradičný úvod hodiny

Aspekt	Ranný kruh	Tradičný úvod hodiny
Emocionálne naladenie	Áno	Nie
Komunitný zážitok	Vysoký	Nízky
Zapojenie všetkých	Rovnocenné	Individuálne, nerovné
Podpora empatie	Áno	Minimálna
Možnosť spoluplánovania	Často	Takmer nikdy

Úspešnosť ranných kruhov vo výchovno-vzdelávacom procese závisí v značnej miere od kvality ich facilitácie. Učiteľ v tejto role nevystupuje ako dominantný autoritatívny vedúci, ale ako facilitátor – sprievodca skupinovým procesom, ktorý podporuje spoluprácu, potrebu bezpečia a dôveru medzi účastníkmi (Zimmerman, Coyleova, 2016). Cieľom je vytvoriť priestor, kde sa každý žiak cíti prijatý, videný a vypočutý. Kľúčové princípy facilitácie ranných kruhov (Zimmerman, Coyleova, 2016; Krizo, Kudelova, 2021) prináša nasledujúca Tabuľka 3.

Facilitácia ranných kruhov nie je len technikou, ale postojom – zakoreneným v rešpekte k osobnosti dieťaťa, v ochote načúvať a v dôvere v jeho potenciál. Učiteľ, ktorý vedie ranné kruhy s láskavosťou, odvahou a odbornosťou, sa stáva významnou vzťahovou oporou v živote dieťaťa.

Tabuľka 3 Princípy facilitácie ranných kruhov v praxi

<b>Princíp</b>	<b>Obsah a význam v praxi</b>
<b>1. Dobrovoľnosť a rešpekt</b>	Účasť na zdieľaní nesmie byť vynucovaná. Ticho je rovnako hodnotné ako slovo. Základom je rešpektovanie hraníc každého dieťaťa.
<b>2. Bezpečie a dôvera</b>	Facilitátor vedome buduje kultúru dôvery, reaguje na posmech, marginalizáciu ako na príležitosť na učenie. Podporuje rôznorodosť názorov, emócií a skúseností.
<b>3. Autenticita a osobný príklad</b>	Učiteľ môže zdieľať svoje prežívanie (veku primerane), čím modeluje dôveru a autenticitu. Dbá však na profesionálne hranice a výchovný cieľ vlastného zdieľania.
<b>4. Rovnosť a participácia</b>	Každý má rovnaké právo vyjadriť sa. Kruh symbolizuje rovnosť a spolupatričnosť. Facilitátor podporuje tichých žiakov a vyvažuje dominantných hovorcov.
<b>5. Striednosť a citlivosť pri témach</b>	Témy musia byť vekovo primerané a psychologicky bezpečné. Pri náročných témach je dôležitá odborná pripravenosť a citlivosť učiteľa.
<b>6. Pravidelnosť a predvídateľnosť</b>	Ranné kruhy by mali prebiehať pravidelne (ideálne denne). Predvídateľnosť posilňuje potrebu istoty a bezpečia, najmä u zraniteľnejších detí.

### **Zvolávanie ranných kruhov a s nimi spojené rituály**

Priestorové usporiadanie ranného kruhu a zabezpečenie fyzického komfortu jeho účastníkov významne prispievajú k napĺňaniu potreby fyzického a psychologického bezpečia. Usporiadanie priestoru by malo umožňovať všetkým účastníkom priame vizuálne prepojenie, čím sa podporuje rovnosť, otvorená komunikácia a vnímanie spolupatričnosti. Kruhový tvar sedenia symbolizuje rovnosť a vzájomné prepojenie členov skupiny (Zimmerman, Coyleova, 2016; Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024).

Tradične sa odporúča sedenie na zemi alebo na vankúšoch, ktoré evokuje uzemnenie a podporu skupinovej súdržnosti (Postekova, 2022). Je však nevyhnutné, aby bolo sedenie fyzicky komfortné a nevytváralo telesnú záťaž, ktorá by mohla brániť pozornosti. Vzpriamená poloha tela, ktorá rešpektuje fyzické možnosti detí, môže podporiť mentálnu bdelosť. Odporúča sa preto v úvodnej fáze realizácie ranných kruhov diskutovať so žiakmi o vhodnom usporiadaní priestoru a dospieť k konsenzu, ktorý zohľadní ich potreby a zároveň naplní pedagogické ciele.

V prípade priestorového obmedzenia triedy je vhodné zvoliť modifikovaný variant, napríklad sedenie v polkruhu, ktoré naruša klasické frontálne usporiadanie a zároveň podporuje interakciu medzi účastníkmi. Dôležité je, aby zostala zachovaná rovnocennosť pozícií a podmienky pre spoločnú diskusiu (Zimmerman, Coyleova, 2016; Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024) (Obrázok 3).



(pohľad zhora – deti v kruhu)

### Obrázok 3 Vizualne znázornenie ranného kruhu vo vyučovaní

Príprava triedy na ranný kruh môže byť zároveň vnímaná ako rituálna činnosť, ktorá podporuje tímového ducha a spolupatričnosť v skupine. Zahnutie úvodných a záverečných rituálov v rámci ranných kruhov (napr. spoločný pozdrav, krátka reflexia alebo fyzická aktivita) prináša prvok predvídateľnosti, ktorý napomáha regulácii nervového systému a prispieva k emocionálnej stabilite (Zimmerman, Coyleová, 2016). Krátke prechodové obdobie pred začiatkom ranného kruhu zároveň vytvára priestor na individuálnu psychickú adaptáciu.

Rituály ranného kruhu môžu nadobúdať rôzne formy, napríklad:

- tichá meditácia alebo dychové cvičenie zamerané na sprítomnenie a upokojenie (realizovateľné aj v pomalej chôdzi),
- rytmické aktivity ako spev, tanec, bubnovanie,
- prehrávanie hudby v kombinácii s pohybom,
- spoločný pozdrav (napr. formou básne, symbolického gesta, dotyku, výrazu tváre),
- diagnostika aktuálneho emocionálneho stavu prostredníctvom metafor (napr. „emocionálne počasie“) alebo vizuálnych pomôcok (napr. kartičky, obrázky),
- vytváranie obradného priestoru v strede kruhu (napr. kvety, symbolické predmety, spoločná výzdoba) (Zimmerman, Coyleová, 2016; Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024).

97

Začiatok ranného kruhu je často rámcovaný chvíľou ticha po úvodnom rituáli, čím sa vytvára priestor na psychologické ukotvenie skupiny. V súlade s koncepciou Zimmermana, Coyleovej (2016) možno pedagogické vedenie ranného kruhu orientovať na štyri hlavné zámery:

1. autentická sebareflexia vyjadrená prostredníctvom „ja“ výrokov,
2. vedomé a rešpektujúce počúvanie bez anticipácie odpovede,
3. vecná a sústredená komunikácia orientovaná na tému,
4. spontánnosť vychádzajúca z dôvery v intuitívne vyjadrenie bez potreby okamžitej reakcie.

Tieto zámery vytvárajú podmienky pre rozvoj sociálno-emocionálnej gramotnosti žiakov v prostredí, ktoré je bezpečné, rešpektujúce a rozvojovo podporné (Obrázok 4).



### Obrázok 4 Štruktúra ranného kruhu vo vyučovaní

#### Pravidlá pre ranné kruhy

Pravidlá predstavujú základný nástroj na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov ranných kruhov. Dohody, ktoré vymedzujú prijateľné a neprijateľné správanie, podporujú vytváranie poriadku a bezpečného prostredia. Proces osvojovania si pravidiel, ich porozumenie a reflexia predstavujú indikátor rozvoja kognitívnych schopností žiakov. Vytvárajú istotu a stabilitu, pomáhajú udržiavať sebaúctu, zefektívňujú komunikáciu, ovplyvňujú triednu klímu a atmosféru, a zároveň majú priamy vplyv na správanie. Disciplína plní funkciu podpory, rešpektu, predvídateľnosti a rozvoja žiakov.

Pravidlá pre ranné kruhy môžu byť rôzne a v priebehu realizácie sa môžu dopĺňať, ak si to situácia vyžaduje. K minimálnym, všeobecne odporúčaným pravidlám patria tie, ktoré sú uvedené v nasledujúcej Tabuľke 4 (Krizo, Kudelova, 2021; Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024).

Tabuľka 4 Odporúčané pravidlá ranných kruhov a ich psychologická funkcia

Pravidlo	Popis	Psychologická funkcia
Bezpečie a štruktúra	Jasné vedenie učiteľom	Stabilita, znižovanie úzkosti
Participatívnosť	Spoluvytváranie pravidiel	Zodpovednosť, angažovanosť
Pravidlo symbolu (napr. zdvihnutá ruka)	Dohodnutý spôsob ticha	Rešpekt, poriadok
Nekomentovanie iných názorov	Akceptovanie rôznych perspektív	Empatia, tolerancia
„Ja“ výpovede	Hovoriť za seba	Autenticita, sebaidentita
Právo nehovoriť	Ticho ako legitímna voľba	Bezpečné vyjadrenie hraníc
Hovoriaci predmet	Rotácia slova	Rituál, rovnosť príležitostí
Dôvernosť	Ochrana osobných informácií	Dôvera, bezpečie

Na dodržiavanie pravidla „rozpráva len jeden“ a zároveň ako znak odovzdávania si slova sa často využíva hovoriaci predmet – maskot, napr. plyšový medvedík, vizuálny symbol dôvery, pozornosti a rovnosti v rannom kruhu, ktorý si žiaci posúvajú do kruhu v smere hodinových ručičiek. Platí, že rozpráva len ten, kto drží predmet. Môže ísť o akýkoľvek objekt, triedneho maskota, ktorý si žiaci vyberú, alebo sami vytvoria, a ktorý bude symbolom ich ranných kruhov. Už samotný proces jeho vytvorenia, alebo prijatie dohody o konkrétnom predmete, môže prispieť k budovaniu skupinovej identity a k prekonávaniu komunikačných zábran. Umiestnenie tohto predmetu do stredu ranného kruhu pred jeho začiatkom môže byť taktiež dôležitou súčasťou vyššie spomínaných rituálov (Zimmerman, Coyleova, 2016) (Obrázok 5).



**Obrázok 5 Štruktúra ranného kruhu vo vyučovaní**

Ďalším pravidlom vychádzajúcim zo samotnej podstaty ranných kruhov je dôvernosť. Hoci sa v Príručke pre ranné kruhy (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024) výslovne nespomína, viacerí autori, ako Randa, Krizo (2020) či Zimmerman, Coyleova (2016), ju považujú za kľúčový princíp, s čím sa stotožňujeme. Na to, aby žiaci mohli zdieľať svoje myšlienky a emócie, je nevyhnutné, aby si navzájom verili. Preto by mala byť už v začiatkoch praxe uzavretá a pochopená dohoda o dôvernosti. To neznamená, že žiaci nemôžu o ranných kruhoch rozprávať, ale informácie, ktoré o nich poskytujú, by mali byť vždy spojené s témou alebo vlastnou skúsenosťou a nemali by obsahovať zverejňovanie osobných príbehov alebo emócií iných osôb. Súčasne je dôležité, aby učiteľ upozornil na vlastné hranice dôvernosti, ktoré má v súvislosti so svojimi zákonnými povinnosťami. Touto otvorenou komunikáciou si zabezpečí, že v prípade, ak sa dozvie nejaké problematické informácie, ktoré má povinnosť hlásiť, nenaruší tento jeho krok vzájomnú dôveru ranného kruhu.

Aby sa žiaci mohli k dodržiavaniu dohodnutých pravidiel zaviazat', odporúča sa, aby boli tieto pravidlá výsledkom vzájomného konsenzu. V začiatkoch praxe to môže byť problém, preto je vhodné, aby prvotné pravidlá do ranných kruhov priniesol učiteľ a postupne ich so žiakmi spracovával. Tento direktívnejší prístup zabezpečí jasnú štruktúru a zrozumiteľnosť pravidiel. Postupne, ako si žiaci na ranné kruhy zvyknú, možno vedome v ďalších krokoch z direktívnosti upúšťať a dopriať im väčšiu slobodu. Otvorenie diskusie o navrhovaných pravidlách, o tom, čo si pod každým z nich žiaci predstavujú, vyjadrenie ich súhlasu, nesúhlasu, ale aj doplnenie ďalších pravidiel podľa potrieb konkrétnej skupiny, môže byť súčasťou úvodných aktivít realizovaných v ranných kruhoch (Randa, Krizo, 2020).

Súčasne je potrebné nezabúdať na to, že rešpektovanie a zžitie sa s pravidlami je proces. Preto je dôležité žiakom nechať dostatočný čas na to, aby si na ne zvykli a prijali ich. Ak sú pravidlá napísané alebo graficky označené a umiestnené na viditeľnom mieste, dá sa k nim opakovane vracat' a pripomínať si ich, prípadne niektoré prehodnotiť, alebo nastaviť primerané dôsledky ich nedodržiavania (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024). Proces zavádzania pravidla do ranného kruhu bližšie ilustruje Obrázok 6.



Obrázok 6 Proces zavádzania pravidiel do ranného kruhu

### Aktivity a témy ranných kruhov

Čoraz viac škôl si uvedomuje dôležitosť a potrebu realizácie ranných kruhov. Tento názor zdieľa aj Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (2024), ktoré vytvorilo už spomínanú Príručku pre ranné kruhy (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024). Táto príručka poskytuje učiteľom informácie o ranných kruhoch, ich benefitoch, princípoch práce a obsahuje aj vypracované plány realizácie, rozdelené pre prvý a druhý stupeň základných škôl (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024). Príručka pre ranné kruhy (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024) obsahuje praktické nástroje v podobe rôznych aktivít rozdelených do siedmich hlavných oblastí (Obrázok 7).

100



Obrázok 7 7 typov ranných kruhov

Je potrebné zdôrazniť, že Príručka pre ranné kruhy (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024) nie je záväznou metodikou. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (2024) ju pripravilo ako reakciu na prieskum, ktorý realizovalo vo viacerých školách a organizáciách na tému ranné kruhy. Z analýzy výsledkov vyplývalo, že väčšina oslovených ocenila vznik materiálu s praktickými tipmi a príkladmi. Na základe tohto prieskumu bola zverejnená výzva na spolupodieľanie sa na vytvorení zbierky dobrej praxe, do ktorej sa mohli zapojiť školy, organizácie alebo jednotlivci. Zo zaslaných aktivít boli vybrané tie, ktoré boli najvhodnejšie. Cieľom príručky je motivovať učiteľov k zavádzaniu ranných kruhov do svojich škôl a poskytnúť im inšpiráciu a databázu vhodných činností, ktoré môžu využiť pri ich realizácii (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024) (Tabuľka 5).

Tabuľka 5 Témy ranných kruhov a ich pedagogicko-psychologické zameranie

Oblasť	Zameranie	Príklad aktivity
Úvod školského roka	Budovanie vzťahov	„Meno a pohyb“: každý povie meno a urobí pohyb
Upokojenie	Sebaregulácia	Dychové cvičenia, „Dážď na dlani“
Zvýšenie energie	Aktivizácia	„Zrkadlo“ – napodobňovanie pohybov
Podpora reziliencie	Zvládanie záťaže	„Strom odolnosti“: čo mi pomáha
Posilnenie vzťahov	Empatia a rešpekt	„Tajný anjel“ – prejav drobnej láskavosti
Práca s emóciami	Rozpoznávanie a pomenovanie	„Teplomer nálad“ – ako sa dnes cítim
Komunikačné zručnosti	Aktívne počúvanie	„Tichý rozhovor“ – rozhovor bez slov pomocou mimiky a gest

Okrem aktivít uvedených v príručke možno v rámci ranných kruhov pracovať aj s príbehmi, ktoré majú väčší vplyv pri formovaní postojov ako samotné fakty. Autentické, zrozumiteľné a veku primerané narácie vedú k postupnému rozvoju osobností žiakov. Výhodou je, že žiaci nemusia hovoriť o sebe, no súčasne vytvárajú priestor na identifikáciu a empatizovanie s postavami príbehov. Prostredníctvom týchto príbehov možno učiť prejavovať rešpekt, citlivosť, navrhovať rôzne riešenia a zvažovať rôzne prvky, ktoré môžu mať vplyv na jednotlivca. Tento zážitok, poučenie alebo poznanie môžu preniesť aj do aktuálneho kontextu. Týmto spôsobom sa rozvíjajú ich postoje v kognitívnej, emocionálnej aj konatívnej zložke (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024).

### Reflexia a poskytovanie spätnej väzby v ranných kruhoch

Podstatnou súčasťou ranných kruhov, ktorá nasleduje po každej aktivite alebo príbehu, je reflexia a následná spätná väzba. Ako už bolo uvedené, reflexia je jedným z základných pilierov facilitácie, ktorá napomáha naplneniu účelu a cieľov činností v ranných kruhoch. Ide o otvorenú otázku smerovanú od učiteľa k žiakovi, ktorá je zameraná na sebaopoznanie. Pýtaním sa vhodných otázok, ktoré vedú žiakov k zamysleniu sa nad vlastnou činnosťou, sebaovládaním, sebavedomím, sebareguláciou a sebakreáciou, dochádza k vnútornej konfrontácii ich skutočného a ideálneho sebaobrazu, čo umožňuje reálnejšie sebahodnotenie. Uvedomenie, objavovanie a pomenovanie vlastných emócií, postojov a zručností, ako aj zisťovanie, zvažovanie a hľadanie cesty na zlepšenie, nápravu a inovácie, prispieva k osobnému rastu a zdokonaľovaniu žiakov (Paleschova, Brutenicova, Pavurova, 2021). Rozvíjať reflexiu zo strany učiteľa znamená byť pripravený na dlhodobý opakovaný proces, ktorý sa postupne vyvíja. Trpezlivosť, empatia, dôslednosť, ako aj frekvencia a vhodne zvolené spôsoby reflexie, časom posunú žiakov od jednoslovných ku komplexnejším a ucelenejším odpovediam. Príručka pre ranné kruhy (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024) uvádza príklady otázok zameraných na popisanie toho, ako sa žiaci pri aktivitách cítili, aké emócie prežívali, čo nové sa naučili, kde by túto novú skúsenosť vedeli využiť, ale aj čo ich zaujalo, čo sa im páčilo a prečo (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024) (Tabuľka 6).

Tabuľka 6 Odporúčané reflexívne otázky v ranných kruhoch

Oblasť reflexie	Príklady otázok
Emócie	Ako si sa pri aktivite cítil/a? Prečo si sa cítil/a práve takto?

Oblasť reflexie	Príklady otázok
Sebapoznávanie	Čo si dnes o sebe zistil/a nové? Čo si sa naučil/a o sebe?
Vnímanie druhých	Ako sa asi cítili ostatní? Ako si vnímal/a reakcie spolužiakov?
Prenos do iných situácií	Kde inde by si mohol/a túto skúsenosť použiť?
Hodnotenie zážitku	Čo ťa dnes najviac zaujalo? Čo sa ti páčilo/nepáčilo a prečo?
Plánovanie zmeny a rast	Čo by si chcel/a v budúcnosti skúsiť urobiť inak alebo lepšie?

Nemenej podstatnou súčasťou ukončenia ranných kruhov je spätná väzba. Spätná väzba je konštatovanie zo strany učiteľa, ktorým vyjadruje svoje postrehy o priebehu ranných kruhov, správani alebo emóciách, ktoré vzájomná komunikácia vyvolala. Pri poskytovaní spätnej väzby by mal byť učiteľ autentický a otvorený. Vyjadrovať by sa mal popisne, opisovať, čo videl a vnímal, a vyhnúť sa hodnoteniu. Neodbočovať od témy, nepoužívať všeobecné frázy, ale byť konkrétny. Taktiež by mal pri poskytovaní spätnej väzby zohľadniť pripravenosť príjemcu na jej prijatie, a zároveň by mala byť správne načasovaná. Iba okamžitá spätná väzba je efektívna (Tabuľka 7).

Tabuľka 7 Zásady efektívnej spätnej väzby učiteľa

#### Zásada spätnej väzby Popis alebo príklad

Autenticita a otvorenosť	Vyjadrujem, čo som videl/a, vnímal/a – nie domnienky.
Popisné vyjadrovanie	Namiesto „Bol si drzý“ poviem „Vnímal som, že si trikrát prerušil spolužiaka...“
Konkrétnosť	Vyhýbam sa frázam ako „Bolo to fajn“ – namiesto toho konkretizujem, čo bolo dobré.
Okamžitosť	Poskytujem spätnú väzbu hneď po aktivite, nie o deň neskôr.
Motivačný charakter	Zdôrazňujem silné stránky a možnosti zlepšenia, nie kritiku ako útok.
Zohľadnenie pripravenosti žiaka	Nezaťažujem dieťa spätnou väzbou, ak vnímam, že na ňu emocionálne nie je pripravené.
Vyváženosť	Positíva prevažujú nad negatívami – budujem dôveru.

Okrem zhrnutia toho, čo sa udialo, by mala spätná väzba vyjadrovať aj želania smerom do budúcnosti, čo možno zlepšiť, zmeniť alebo eliminovať, aby boli ciele ranných kruhov naplnené. Keďže hlavnou úlohou spätnej väzby je pomôcť a motivovať, je veľmi dôležité, aby ocenenie a pozitívne hodnotenia prevažovali nad negatívami. Nezraňujúca spätná väzba zabezpečí, že žiaci začnú chápať jej význam a hodnotu, naučia sa pracovať s vlastnými nedostatkami a začnú ich vnímať ako niečo prospešné, čo im dáva príležitosť zvládnuť budúce situácie lepšie (Noskova, 2019; Pavova, 2019).

#### Vývinové špecifiká na druhom stupni základnej školy a preventívne účinky ranných kruhov

Keďže sa štúdia venuje realizácii ranných kruhov v prostredí základnej školy, považujeme za prospešné pripomenúť aj niektoré vývinové špecifiká staršieho školského veku (pubescencie). Ide o obdobie približne medzi jedenástym a pätnástym rokom života, ktoré predstavuje fázu prechodu medzi detstvom a dospelosťou. V tomto vývinovo významnom období dochádza ku komplexným somatickým, funkčným a psychickým zmenám, ktoré sú vo vzájomnej interakcii, no nemusia

prebiehať v rovnakom tempe. Tieto premeny, spojené s dozrievaním hormónov ovplyvňujúcich všetky zložky osobnosti, predstavujú pre žiakov náročné a zložité obdobie (Kopcanova, Kopanyiova, Smikova, 2016; Simickova-Cizkova, Binarova, Holaskova, Petrova, Plevova, Pugnerova, 2010; Gaborova, Porubcanska, 2016) (Tabuľku 8).

Tabuľka 8 Vývinové špecifiká staršieho školského veku

Oblasť vývinu	Charakteristické znaky
<b>Fyzická</b>	Pohlavné dozrievanie, telesné zmeny (zaoblenie, mohutnenie), zameranie na vzhľad
<b>Psychická</b>	Impulzivita, labilita, náladovosť, obranné mechanizmy, egocentrizmus, hyperkritickosť
<b>Kognitívna</b>	Rozvoj abstraktného myslenia, autonómna morálka, rozpor medzi vedomím a správaním
<b>Sociálna</b>	Odpútavanie sa od rodičov, silný vplyv rovesníckej skupiny, riziko sociálnej izolácie
<b>Identitná</b>	Porovnanie sa s inými, závislosť sebahodnoty od prijatia skupinou

Ranné kruhy predstavujú účinný nástroj na kompenzáciu vývinových výziev typických pre starší školský vek a pomáhajú žiakom tieto náročné obdobia bezpečne zvládať. V školskom prostredí sa systematické posilňovanie schopností žiakov, ktoré majú priamy vplyv na ich fyzické a duševné zdravie, realizuje prostredníctvom opatrení označovaných pojmom prevencia (Dokument č. 2023/13787:1 – C166, 2023). Savrnochova, Holdos, Almasiova (2020), ako aj Pavlas Martanova (2015) a Miovsky (2015), označujú tento typ pôsobenia na žiakov ako univerzálnu prevenciu. Tá zahŕňa rôzne typy intervencií, ktorých cieľom je buď posilniť ochranné faktory a efektívnosť vyučovania, alebo predchádzať, zmierniť či zabrániť napredovaniu neželaných javov (Dokument č. 2023/13787:1 – C1661, 2023).

Školská univerzálna prevencia sa realizuje v školách a školských zariadeniach ako preventívno-výchovná činnosť, ktorá môže mať formu nešpecifickej prevencie alebo špecifických preventívnych programov.

- Nešpecifická prevencia sa zameriava na aktivity podporujúce bezpečné prostredie v triede, pozitívnu klímu, medziľudské vzťahy, komunikáciu, empatiu, otvorenosť, zodpovednosť, sociálne kompetencie a zdravý životný štýl. Cieľom je celkové zlepšenie podmienok na učenie, bez zamerania na konkrétne rizikové správanie.
- Špecifická prevencia je zameraná na konkrétne formy správania, má jasne definovanú štruktúru, cieľ, cieľovú skupinu, ako aj časovo a priestorovo vymedzenú realizáciu. Často je súčasťou nadväzujúcich preventívnych programov (Dokument č. 2023/13787:1 – C1661, 2023).

Na tomto základe možno ranné kruhy v školskom prostredí klasifikovať ako nástroj univerzálnej nešpecifickej prevencie.

Novela zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (Zákon č. 245/2008 Z.z.) rozdeľuje systém poradenstva a prevencie na päť stupňov. V tomto systéme sa triedny učiteľ stal kľúčovým pilierom prvej podpornej úrovne. Univerzálna preventívno-výchovná činnosť sa poskytuje všetkým žiakom ako súčasť výchovno-vzdelávacej činnosti a realizujú ju pedagogickí zamestnanci, odborní zamestnanci alebo členovia školského podporného tímu. Triedny učiteľ zodpovedá za koordináciu všetkých realizovaných aktivít, ktoré podporujú optimálne podmienky pre sociálno-

emocionálny, kognitívny a osobnostný rozvoj žiakov (Dokument č. 2023/13787:1 – C1661, 2023).

Efektívna a zmysluplná univerzálna prevencia by mala spĺňať určité kritériá. Nešpor, Csemy (2003; in: Kalina et al., 2003) zdôrazňujú význam vekového prispôsobenia, interaktivity, získavania relevantných sociálnych kompetencií, sústavnosti, dlhodobosti, kvalifikovanosti realizátorov, využitia viacerých stratégií a zvládania komplikácií.

Cech (2008) dopĺňa, že prevencia by mala byť včasná, systematická, dlhodobá, mnohostranná, ucelená, odborne podložená a súčasne prirodzená a nenásilná. Tieto princípy podporujú aj výskumy autorov Gaffney, Farrington, Tofi (2019), ako aj publikácie Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (2014, 2018, 2023).

### **Výskumné ciele**

Výskumná úloha spočívala v komparácii teoretických (Zimmerman, Coyleova, 2016; Krizo, Kudelova, 2021; Nešpor, Csemy, 2003; in: Kalina a kol., 2003; Bandouchova, Dittingerova, Kurowski, 2022; Kopcanova, Kopanyiova, Smikova, 2016) a empirických (Randa, Krizo, 2020; Janovska, 2012; Vojtova, Malik, Urikova, Lenicka, Lazova, Zbortekova a kol., 2023) poznatkov o ranných kruhoch. Cieľom výskumu bolo zistiť rozdiely v základných atribútoch ranných kruhov medzi triednymi učiteľmi. Paralelne s tým bolo cieľom zistiť subjektívne prežívanú emocionálnu habituálnu pohodu triednych učiteľov pri realizácii ranných kruhov a na základe subjektívneho vyjadrenia triednych učiteľov zistiť frekvenciu prejavov správania žiakov, ktorí navštevujú ranné kruhy v škole. Tieto zistenia môžu byť prínosné pre ďalšie skúmanie problematiky a jej podporu pre ďalšie teoretické a empirické poznávanie.

Na základe vyššie uvedených cieľov sme stanovili nasledujúce výskumné otázky:

*VO1:* Existujú rozdiely v základných atribútoch ranných kruhov medzi triednymi učiteľmi? (Randa, Krizo, 2020)

*VO2:* Existujú rozdiely v prežívaní subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody triednych učiteľov pri realizácii ranných kruhov? (Janovska, 2012)

*VO3:* Existujú rozdiely v posudzovaní frekvencie prejavov správania chlapcov a dievčat účastných na ranných kruhoch podľa subjektívnych vyjadrení triednych učiteľov? (Vojtova, Malik, Urikova, Lenicka, Lazova, Zbortekova a kol., 2023).

### **Methods**

#### **Výskumný súbor**

Výskumný súbor tvorilo 12 (100,00 %) triednych učiteľov druhého stupňa Základnej školy Námestia mladosti 1, Žilina. Výskumných meraní sa zúčastnilo  $n = 10$  (83,33 %) žien a  $n = 2$  (16,67 %) mužov. Z celkového počtu dvanásť participantov mal 7 – 11 rokov pedagogickej praxe jeden učiteľ  $n = 1$  (8,33 %), 12 – 20 rokov pedagogickej praxe mali traja učitelia  $n = 3$  (25,00 %) a viac ako 20 rokov praxe malo osem učiteľov  $n = 8$  (66,67 %). Podľa zaradenia do kariérového stupňa boli z celkového výskumného súboru šiesti učitelia  $n = 6$  (50,00 %) samostatní pedagogickí zamestnanci, štyria učitelia  $n = 4$  (33,33 %) mali prvú atestáciu a dvaja učitelia  $n = 2$  (16,67 %) mali druhú atestáciu. Zloženie výskumného súboru prezentuje Tabuľka 9.

Tabuľka 9 Charakteristika výskumného súboru

<b>Počet rokov pedagogickej praxe</b>					
	7 - 11	12 - 20	viac ako 20	<b>Spolu</b>	<b>%</b>
Muži	0	1	1	<b>2</b>	<b>16,67</b>
Ženy	1	2	7	<b>10</b>	<b>83,33</b>
<b>Spolu</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>100,00</b>
<b>%</b>	<b>8,33</b>	<b>25,00</b>	<b>66,67</b>	<b>100,00</b>	
<b>Zaradenie do kariérového stupňa</b>					
	SPZ	PZ s 1. atestáciou	PZ s 2. atestáciou	<b>Spolu</b>	<b>%</b>
Muži	1	1	0	<b>2</b>	<b>16,67</b>
Ženy	5	3	2	<b>10</b>	<b>83,33</b>
<b>Spolu</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>100,00</b>
<b>%</b>	<b>50,00</b>	<b>33,33</b>	<b>16,67</b>	<b>100</b>	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: % = percentuálne zastúpenie participantov, SPZ = samostatný pedagogický zamestnanec, PZ = pedagogický zamestnanec

### Výskumné nástroje

Na zber výskumných dát sme použili dotazníky, ktoré sme administrovali od 12. februára 2025 do 17. februára 2025. Získané údaje sme následne spracovali a vyhodnotili matematicko-štatistickými metódami v programe Excel. Metodiky ktoré sme zvolili boli neštandardizovaný dotazník (vlastná konštrukcia), Škály subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody (SEHP) (Dzuka, Dalbert, 2002) a Connersonov skrátený dotazník pre učiteľov aj rodičov na sledovanie prejavov žiakov v správaní (Paclt, Sebek, 1998; in: Paclt a kol., 2007).

Neštandardizovaný dotazník (vlastná konštrukcia) obsahoval 5 všeobecných otvorených otázok a 10 otázok vybraných základných atribútov ranných kruhov. Vybrané základné atribúty ranných kruhov sme skúmali pomocou desiatich výrokov, v ktorých mali participanti na Likertovej škále skladajúcej sa z možností rozhodne súhlasím, súhlasím, neviem, nesúhlasím, rozhodne nesúhlasím označiť vždy len jednu z možností. Odpovede boli kódované stupnicou 5 – 1, pričom odpovedi rozhodne súhlasím bolo pripísaných 5 bodov, súhlasím 4 body, neviem 3 body, nesúhlasím 2 body a rozhodne nesúhlasím 1 bod. V prvom kroku sme získané odpovede spracovali najprv samostatne pre každý atribút. Následne sme z celkového skóre participantov spracovali priemerné skóre podľa pohlavia, rokov pedagogickej praxe, kariérového stupňa a doby realizácie ranných kruhov.

Škály subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody (SEHP) (Dzuka, Dalbert, 2002) sú časovo nenáročným nástrojom, ktorý meria frekvenciu pozitívneho a frekvenciu negatívneho rozpoloženia, ktorá môže reprezentovať emóciu, ako aj telesný pocit v dlhšom časovom intervale pričom obe škály poskytujú informáciu o dvoch odlišných komponentoch subjektívnej emocionálnej pohody, ktoré môžu byť prežívané rovnako často a súčasne časť variácie vysvetľuje osobnosť a relevantná časť závisí od prežitých udalostí. Dotazník má desať položiek. Štyri substantíva, ktorými sú itemy radosť, šťastie, pôžitok a telesná sviežosť opisujú pozitívne rozpoloženie. Šesť substantív, ktorými sú itemy strach, hanba, smútok, pocit viny, hnev a bolesť opisujú negatívne rozpoloženie. Každý item sa posudzuje na šesťbodovej škále odpovedí s možnosťami takmer vždy, veľmi často, často, občas, málo kedy, takmer nikdy. S rastúcim skóre v oboch dimenziách Škál subjektívnej

emocionálnej habituálnej pohody (SEHP) (Dzuka, Dalbert, 2002) rastie aj miera pozitívneho a negatívneho rozpoloženia. Tieto škály vo svojich výskumoch použili Janovská (2012), Kaliska, Nabelkova, Salbot (2015), Pilkova, Valihorova (2019).

Connersonov skráteneý dotazník pre učiteľov aj rodičov na sledovanie prejavov žiakov v správaní (Paclt, Sebek, 1998; in: Paclt a kol., 2007) je skráteneý dotazník, ktorý identifikuje prostredníctvom osobných vlastností a prejavov problémy žiakov v správaní. Používa sa na hodnotenie žiakov vo veku 3 – 17 rokov pričom zohľadňuje aj pohlavie. Obsahuje desať otázok a učiteľ na štvorstupňovej škále posudzuje frekvenciu výskytu jednotlivých prejavov správania. Frekvencie prejavov správania stále, často, sporadicky a vôbec sa nevyskytuje sú bodované vzostupne bodmi 3 – 0. Takto získané hrubé skóre sa následne podľa tabuľky prevádza na vážené skóre, T-skóre. Pokiaľ je vážené skóre dve a viac odchýlok ( $SD = 10$ ) nad priemerom ( $AM = 50$ ), teda  $T = 70$  signalizuje to určitý problém. Vo svojich výskumoch ho použili Husarova, Ondrejka (2012), Kozarova (2022), Lukac, Hlebova (2022).

## Results

V neštandardizovanom dotazníku (vlastná konštrukcia) sme pomocou otvorených otázok zistili, že z celkového počtu 12 (100,00 %) participantov realizujú ranné kruhy 2 (16,67 %) triedny učiteľia prvý rok, 4 (33,33 %) dva roky a 6 (50,00 %) triednych učiteľov viac ako dva roky, čo zachytáva Tabuľka 10.

Tabuľka 10 Dĺžka doby realizácie ranných kruhov

<b>Dĺžka obdobia, počas ktorého ako triedny/triedna učiteľ/ka realizujete ranné kruhy</b>				
	prvý rok	dva roky	viac ako dva roky	Spolu
n	2	4	6	12
%	16,67	33,33	50,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálna početnosť

V ďalších otázkach sme sa pýtali na subjektívne postoje triednych učiteľov na ranné kruhy pomocou vybraných výrokov. Na otázku či sú ranné kruhy dôležitým nástrojom na naplnenie potreby bezpečia odpovedal 1 (8,34 %) triedny učiteľ, že rozhodne súhlasí. 8 (66,66 %) triednych učiteľov odpovedalo, že súhlasia. 2 (16,66 %) triedny učiteľia uviedli, že nevedia a 1 (8,34 %) s uvedeným výrokcom nesúhlasil. Odpovede uvádzame v Tabuľke 11.

Tabuľka 11 Výpovede triednych učiteľov k ranným kruhom z hľadiska naplňania potreby bezpečia

<b>Ranné kruhy sú dôležitým nástrojom na naplnenie potreby bezpečia</b>						
	rozhodne súhlasím	súhlasím	neviem	nesúhlasím	rozhodne nesúhlasím	Spolu
n	1	8	2	1	0	12
%	8,34	66,66	16,68	8,34	0,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálna početnosť

S výrokcom, že ranné kruhy podporujú osobnostný vývin žiakov rozhodne súhlasili 3 (25,00 %) triedny učiteľia, 8 (66,66 %) súhlasilo a 1 (8,64 %) nesúhlasil, čo zachytáva Tabuľka 12.

Tabuľka 12 Výpovede triednych učiteľov k ranným kruhom z hľadiska podpory osobnostného vývinu žiakov

<b>Ranné kruhy podporujú osobnostný vývin žiakov</b>						
	rozhodne súhlasím	súhlasím	neviem	nesúhlasím	rozhodne nesúhlasím	Spolu
n	3	8	0	1	0	12
%	25,00	66,66	0,00	8,64	0,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálna početnosť

Obdobne triedny učiteľia odpovedali aj na otázku, či ranné kruhy podporujú sociálny vývin žiakov. Rozhodne súhlasili 3 (25,00 %) triedny učiteľia, 8 (66,66 %) súhlasilo a 1 triedny učiteľ (8,64 %) nesúhlasil. Uvedené výsledky uvádzame v Tabuľke 13.

Tabuľka 13 Výpovede triednych učiteľov k ranným kruhom z hľadiska podpory sociálneho vývinu žiakov

<b>Ranné kruhy podporujú sociálny vývin žiakov</b>						
	rozhodne súhlasím	súhlasím	neviem	nesúhlasím	rozhodne nesúhlasím	Spolu
n	3	8	0	1	0	12
%	25,00	66,66	0,00	8,64	0,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálna početnosť

Na otázku, či ranné kruhy podporujú triednu súdržnosť odpovedali 3 (25,00 %) účastníci, že rozhodne súhlasia a zvyšní 9 (75,00 %) súhlasili ako vidieť v Tabuľke 14.

Tabuľka 14 Výpovede triednych učiteľov o vnímaní ranných kruhov ako nástroja podpory triednej súdržnosti

<b>Ranné kruhy podporujú triednu súdržnosť</b>						
	rozhodne súhlasím	súhlasím	neviem	nesúhlasím	rozhodne nesúhlasím	Spolu
n	3	9	0	0	0	12
%	25,00	75,00	0,00	0,00	0,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálna početnosť

Následne sa mali triedny učiteľia vyjadriť k tvrdeniu, že na to, aby boli ranné kruhy efektívne musia sa realizovať dlhodobo. 8 (66,66 %) triednych učiteľov s daným tvrdením rozhodne súhlasilo, 3 (25,00 %) súhlasili a 1 (8,34 %) nevedel. Predmetné vyjadrenie triednych učiteľov zachytáva Tabuľka 15.

Tabuľka 15 Výpovede triednych učiteľov k efektívnosti dlhodobej realizácie ranných kruhov

<b>Aby boli ranné kruhy efektívne musia sa realizovať dlhodobo</b>						
	rozhodne súhlasím	súhlasím	neviem	nesúhlasím	rozhodne nesúhlasím	Spolu
n	8	3	1	0	0	12
%	66,66	25,00	8,34	0,00	0,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálna početnosť

Obdobne boli aj odpovede na otázku, že na to, aby boli ranné kruhy efektívne musia sa realizovať pravidelne. 8 (66,66 %) participantov rozhodne súhlasilo, 3 (25,00 %) súhlasili a 1 (8,34 %) nevedel, čo uvádzame v Tabuľke 16.

Tabuľka 16 Výpovede triednych učiteľov k efektívnosti pravidelnej realizácie ranných kruhov

<b>Aby boli ranné kruhy efektívne musia sa realizovať pravidelne</b>						
	rozhodne súhlasím	súhlasím	neviem	nesúhlasím	rozhodne nesúhlasím	Spolu
n	8	3	1	0	0	12
%	66,66	25,00	8,34	0,00	0,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálna početnosť

S výrokom, že na to, aby boli ranné kruhy efektívne musia byť interaktívne rozhodne súhlasili 4 (33,33 %) participantanti, 7 (58,33 %) súhlasilo a 1 (8,34 %) nevedel. Výsledky zachytáva Tabuľka 17.

Tabuľka 17 Výpovede triednych učiteľov k efektívnosti interaktivity ranných kruhov

<b>Aby boli ranné kruhy efektívne musia byť interaktívne</b>						
	rozhodne súhlasím	súhlasím	neviem	nesúhlasím	rozhodne nesúhlasím	Spolu
n	4	7	1	0	0	12
%	33,33	58,33	8,34	0,00	0,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálna početnosť

V ďalšej otázke sme zisťovali, či by mali ranné kruhy realizovať iba triedny učiteľ. S uvedeným súhlasil 1 (8,34 %) triedny učiteľ, nevedeli 2 (16,66 %) a 9 (75,00 %) nesúhlasilo, ako možno vidieť v Tabuľke 18.

Tabuľka 18 Výpovede triednych učiteľov k tomu, že ranné kruhy by mali realizovať iba oni

<b>Ranné kruhy by mal realizovať iba triedny učiteľ</b>						
	rozhodne súhlasím	súhlasím	neviem	nesúhlasím	rozhodne nesúhlasím	Spolu
n	0	1	2	9	0	12
%	0,00	8,34	16,66	75,00	0,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálna početnosť

Na otázku, na koľko triedny učiteľia súhlasia s tvrdením, že hlavnou úlohou učiteľa v ranných kruhoch je rola facilitátora odpovedali 2 (16,66 %) účastníci, že rozhodne súhlasia, 8 (66,66 %) súhlasili, 1 (8,34 %) nevedel a 1 (8,34 %) nesúhlasil. Uvedené výstupy zachytáva Tabuľka 19.

Tabuľka 19 Výpovede triednych učiteľov k roli facilitátora v ranných kruhoch

<b>Hlavnou úlohou učiteľa/ky v ranných kruhoch je rola facilitátora</b>						
	rozhodne súhlasím	súhlasím	neviem	nesúhlasím	rozhodne nesúhlasím	Spolu
n	2	8	1	1	0	12
%	16,66	66,66	8,34	8,34	0,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálna početnosť

Na výrok, že po každej aktivite, ktorá sa realizuje v ranných kruhoch by mala nasledovať reflexia odpovedali rozhodne súhlasím 4 (33,33 %) účastníci, súhlasím 5 (41,67 %), neviem 1 (8,34 %) a nesúhlasím 2 (16,66 %), čo zachytáva Tabuľka 20.

Tabuľka 20 Výpovede triednych učiteľov k reflexii po aktivitách v ranných kruhoch

<b>Po každej aktivite, ktorá sa realizuje v ranných kruhoch by mala nasledovať reflexia</b>						
	rozhodne súhlasím	súhlasím	neviem	nesúhlasím	rozhodne nesúhlasím	Spolu
n	4	5	1	2	0	12
%	33,33	41,67	8,34	16,66	0,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálna početnosť

Uvedené výpovede triednych učiteľov na základné atribúty ranných kruhov sme kódovali a porovnávali s maximálnym skóre 60 bodov pre každý atribút. 55 bodov (91,66 %) mali dva výroky a to, aby boli ranné kruhy efektívne musia sa realizovať dlhodobo a pravidelne. 51 bodov (85,00 %) výpovede, že ranné kruhy podporujú triednu súdržnosť a na to aby boli efektívne musia byť interaktívne. 49 bodov (81,66 %) výpovede, že ranné kruhy podporujú osobnostný a sociálny vývin. Výpovede, že hlavnou úlohou učiteľa v ranných kruhoch je rola facilitátora a že po každej aktivite, ktorá sa realizuje v ranných kruhoch by mala nasledovať reflexia mali 47 bodov (78,33 %). 45 bodov (75,00 %), že ranné kruhy sú dôležitým nástrojom na naplnenie potreby bezpečia. 28 bodov (46,66 %) vyjadrenie, že ranné kruhy by mal realizovať iba triedny učiteľ. Tieto údaje zachytáva Tabuľka 21.

Tabuľka 21 Subjektívne hodnotenie základných atribútov ranných kruhov triednymi učiteľmi

<b>Ranné kruhy</b>	<b>Celkové dosiahnuté skóre</b>	<b>Maximálne skóre</b>	<b>%</b>
Aby boli efektívne musia sa realizovať dlhodobo	55	60	91,66
Aby boli efektívne musia sa realizovať pravidelne	55	60	91,66
Podporujú triednu súdržnosť (kohéziu)	51	60	85,00
Aby boli efektívne musia byť interaktívne	51	60	85,00
Podporujú osobnostný vývin žiakov	49	60	81,66
Podporujú sociálny vývin žiakov	49	60	81,66

Hlavnou úlohou učiteľa/ky v ranných kruhoch je rola facilitátora	47	60	78,33
Po každej aktivite, ktorá sa realizuje v ranných kruhoch by mala nasledovať reflexia	47	60	78,33
Sú dôležitým nástrojom na naplnenie potreby bezpečia	45	60	75,00
Mal by ich realizovať triedny učiteľ	28	60	46,66
<b>Spolu</b>	<b>477</b>	<b>600</b>	<b>79,50</b>

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: % = percentá z maximálneho skóre

Ďalej sme porovnávali skóre participantov vo všetkých sledovaných atribútoch podľa pohlavia, rokov pedagogickej praxe, kariérového stupňa a dĺžky realizácie ranných kruhov. Muži mali priemerné skóre AM = 38,5 (77,00 %) a ženy AM = 40 (80,00 %). Participantí so 7 – 11 rokmi pedagogickej praxe mali priemerné skóre 38 (76,00 %), s 12 – 20 rokmi pedagogickej praxe 40 (80,00 %) a s viac ako 20 rokmi 39,88 (79,75 %). Podľa zaradenia do kariérového stupňa mali participantí pracujúci ako samostatný pedagogický zamestnanec priemerné skóre 39,17 (78,33 %), pedagogickí zamestnanci s prvou atestáciou 38,75 (77,50 %) a pedagogickí zamestnanci s druhou atestáciou 43,5 (87,00 %). Participantí realizujúci ranné kruhy jeden rok mali priemerné skóre 42,5 (85,00 %), dva roky 37,75 (75,50 %) a viac ako dva roky 40,17 (80,33 %). Uvedené zachytáva Tabuľka 22.

Tabuľka 22 Priemerné skóre triednych učiteľov podľa pohlavia, rokov pedagogickej praxe, kariérového stupňa a doby realizácie ranných kruhov

<b>Pohlavie</b>	<b>Priemerné skóre</b>	<b>%</b>
Muži	38,5	77,00
Ženy	40	80,00
<b>Počet rokov pedagogickej praxe</b>		
7 - 11 rokov	38	76,00
12 - 20 rokov	40	80,00
viac ako 20 rokov	39,88	79,75
<b>Kariérový stupeň</b>		
SPZ	39,17	78,33
PZ s 1. atestáciou	38,75	77,50
PZ s 2. atestáciou	43,5	87,00
<b>Dĺžka realizácie ranných kruhov</b>		
1 rok	42,5	85,00
2 roky	37,75	75,50
viac ako dva roky	40,17	80,33

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: % = percentá z maximálneho skóre, SPZ = samostatný pedagogický zamestnanec, PZ = pedagogický zamestnanec

Z uvedených výsledkov môžeme povedať, že existujú rozdiely v subjektívnom posudzovaní základných atribútov ranných kruhov a taktiež existujú aj rozdiely podľa pohlavia, rokov pedagogickej praxe, zaradenia do kariérového stupňa a dĺžky realizácie ranných kruhov.

Výsledky Škál subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody (SEHP) (Dzuka, Dalbert, 2002) uvedené v Tabuľke 15 zobrazujú početnosť subjektívneho prežívania triednych učiteľov podľa jednotlivých ítemov. Výsledky pre jednotlivé ítemy sú zoradené vzostupne. 49 bodov mal ítem radosť, 45 šťastie, 37 telesný pôžitok, 36 telesná sviežosť. Smútok 31, hnev 30, pocit viny 19. Ítemy bolesť a hanba mali celkové skóre 18 a ítem strach 23.

Tabuľka 23 Početnosť výskytu a celkové skóre Škál subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody (SEHP) (Dzuka, Dalbert, 2002)

SEHP	Prežívanie							Spolu	Celkové skóre
	takmer vždy	veľmi často	často	občas	málo kedy	takmer nikdy			
Radosť	0	6	2	3	1	0	12	49	
Šťastie	0	4	2	5	1	0	12	45	
Pôžitok	0	1	2	7	1	1	12	37	
Telesná sviežosť	0	1	3	4	3	1	12	36	
Smútok	0	1	0	6	3	2	12	31	
Hnev	0	1	1	3	5	2	12	30	
Pocit viny	0	0	0	2	3	7	12	19	
Bolesť	0	0	0	2	2	8	12	18	
Hanba	0	0	0	2	2	8	12	18	
Strach	0	0	0	2	1	9	12	17	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: SEHP = Škály subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody (SEHP) (Dzuka, Dalbert, 2002)

111

Následne sme skúmali celkové emocionálne rozpoloženie triednych učiteľov pri realizácii ranných kruhov v dimenziách frekvencie pozitívneho a negatívneho rozpoloženia, čo prezentuje Tabuľka 24. 2 (16,66 %) triedny učiteľia prežívajú frekvenciu pozitívneho rozpoloženia veľmi často, 3 (25,00 %) často, 6 (50,00 %) občas a 1 (8,34 %) málo kedy. Frekvenciu negatívneho rozpoloženia prežívajú 3 (25,00 %) triedny učiteľia občas, 7 (58,34 %) málo kedy a 2 (16,66 %) takmer nikdy.

Tabuľka 24 Celkové rozpoloženie triednych učiteľov pri realizácii ranných kruhov podľa Škál subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody (SEHP) (Dzuka, Dalbert, 2002)

SEHP	Prežívanie													
	takmer vždy		veľmi často		často		občas		málo kedy		takmer nikdy		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Frekvencia pozitívneho rozpoloženia	0	0,00	2	16,66	3	25,00	6	50,00	1	8,34	0	0,00	12	100,00
Frekvencia negatívneho rozpoloženia	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	25,00	7	58,34	2	16,66	12	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, % = percentuálne zastúpenie, SEHP = Škály subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody (SEHP) (Dzuka, Dalbert, 2002)

Na základe uvedených odpovedí môžeme povedať, že existujú rozdiely v prežívaní subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody triednych učiteľov pri realizácii ranných kruhov. Prepočítaním na priemerné skóre sme zistili, že frekvencia emocionálneho rozpoloženia triednych učiteľov počas realizácie ranných kruhov bola často pozitívna AM = 3,5 a málo kedy negatívna AM = 2,08.

Connorsov skrátený dotazník pre učiteľov aj rodičov na sledovanie prejavov žiakov v správaní (Paclt, Sebek, 1998; in: Paclt a kol., 2007) bol administrovaný pre chlapcov a pre dievčatá. Subjektívne hodnotenia triednych učiteľov prejavov správania chlapcov zachytáva Tabuľka 25. Celkové získané skóre u chlapcov bolo 140 bodov (100,00 %). 18 bodov (12,86 %) získali podľa ich hodnotenia prejavy správania vyrušovanie iných žiakov, nedokončovanie činností a sú nepozorní. Prejav správania sú impulzívni a vzrušiví bol hodnotený 17 bodmi (12,14 %). 14 bodmi (10,00 %) bol hodnotený prejav správania sú hyperaktívni. Sú nepokojní a nervózni, požadujú neodkladné splnenie požiadaviek a ľahko frustrovaní boli hodnotené 13 bodmi (9,29 %). Prejavu často kričia prisúdili triedny učiteľia 11 bodov (7,85 %). 9 bodov (6,43 %) u chlapcov získali prejavy správania rýchlo menia náladu a sú výbušní, majú nepredvídateľné správanie.

Tabuľka 25 Subjektívne hodnotenie triednych učiteľov prejavov správania chlapcov

<b>Chlapci</b>	<b>Celkové skóre</b>	<b>%</b>
Sú impulzívni	17	12,14
Sú hyperaktívni	14	10,00
Vyrušujú iných žiakov	18	12,86
Nedokončujú činnosť	18	12,86
Sú nepokojní a nervózni	13	9,28
Sú nepozorní	18	12,86
Požadujú neodkladné splnenie požiadaviek, ľahko frustrovaní	13	9,29
Často kričia	11	7,85
Rýchlo menia náladu	9	6,43
Sú výbušní, majú nepredvídateľné správanie	9	6,43
<b>Spolu</b>	<b>140</b>	<b>100,00</b>

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: % = percentuálny podiel na celkovom skóre

Dievčatá podľa subjektívneho posúdenia frekvencie prejavov správania triednymi učiteľmi získali celkové skóre 99 bodov (100,00 %). Skóre 13 bodov (13,13 %) mali prejavy správania sú impulzívne a vyrušujú iných žiakov. Prejav správania sú nepozorné bol hodnotený 12 bodmi (12,12 %). Sú hyperaktívne a nedokončujú činnosť získali zhodne po 10 bodov (10,10 %). Rýchlo menia náladu bol ohodnotený 9 bodmi (9,09 %). 8 bodov (8,08 %) mali prejavy správania sú nepokojne a nervózne, požadujú neodkladné splnenie požiadaviek, ľahko frustrované, často kričia a sú výbušné, majú nepredvídateľné správanie. Uvedené výstupy zachytáva Tabuľka 26.

Tabuľka 26 Subjektívne hodnotenie triednych učiteľov prejavov správania dievčat

<b>Dievčatá</b>	<b>Celkové skóre</b>	<b>%</b>
Sú impulzívne	13	13,13
Sú hyperaktívne	10	10,10
Vyrušujú iných žiakov	13	13,13
Nedokončujú činnosť	10	10,10
Sú nepokojne a nervózne	8	8,08
Sú nepozorné	12	12,12
Požadujú neodkladné splnenie požiadaviek, ľahko frustrované	8	8,08
Často kričia	8	8,08
Rýchlo menia náladu	9	9,10
Sú výbušne, majú nepredvídateľné správanie	8	8,08
<b>Spolu</b>	<b>99</b>	<b>100,00</b>

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: % = percentuálny podiel na celkovom skóre

Následne sme získané dáta od všetkých participantov za súbor chlapcov a súbor dievčat previedli na vážené T – skóre čo uvádzame v Tabuľke 27. Priemerné prejavy správania u chlapcov dosiahli hodnotu 65,33 a u dievčat 72,5. Medián u chlapcov dosiahol hodnotu 63 a u dievčat 74,5. Najčastejšie sa vyskytujúce T- skóre, modus, bol u chlapcov 63 a u dievčat 101. Smerodajná odchýlka u chlapcov bola 10,04 a u dievčat 20,48. Koeficient šikmosti bol u chlapcov 0,52 a u dievčat – 0,08. Koeficient špicatosti bol u chlapcov 0,46 a u dievčat - 1,11. Minimálna hodnota u chlapcov bola 49 a u dievčat 43. Maximálna hodnota u chlapcov bola 86 a u dievčat 101.

113

Tabuľka 27 T- skóre u chlapcov a dievčat podľa subjektívneho hodnotenia triednych učiteľov

	<b>T - skóre chlapci</b>	<b>T - skóre dievčatá</b>
n	12	12
AM	65,33	72,5
Md	63	74,5
Mo	63	101
SD	10,04	20,48
$\gamma_1$	0,52	-0,08
$\gamma_2$	0,46	-1,11
min	49	43
max	86	101

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Legenda: n = absolútna početnosť, AM = priemer prejavov, Md = medián, Mo = modus, SD = štandardná odchýlka,  $\gamma_1$  = koeficient šikmosti,  $\gamma_2$  = koeficient špicatosti, min = minimálna hodnota, max = maximálna hodnota

Na základe subjektívnych vyjadrení triednych učiteľov existujú rozdiely v posudzovaní frekvencie prejavov správania chlapcov a dievčat.

## Discussion

Cieľom nášho výskumu bolo komparovať základné aspekty konceptu ranných kruhov triednymi učiteľmi (n = 12) na druhom stupni základnej školy, posúdiť frekvenciu ich emocionálneho rozpoloženia pri realizácii ranných kruhov v dlhšom časovom horizonte, ako aj zistiť na základe ich subjektívneho vyjadrenia frekvenciu prejavov správania žiakov na vybranej základnej škole, v ktorej sme uskutočnili výskum.

Výsledkami, ktoré sme získali vyhodnotením neštandardizovaného dotazníka (vlastná konštrukcia) sme dospeli k záveru, že existujú rozdiely v subjektívnych výpovediach zameraných na základné atribúty ranných kruhov medzi triednymi učiteľmi. Porovnaním maximálneho skóre s priemerným skóre sme zistili, že so základnými atribútmi sa stotožňuje 77,00 % mužov a 80,00 % žien. V závislosti od dĺžky pedagogickej praxe sa so základnými atribútmi ranných kruhov stotožňuje 76,00 % triednych učiteľov s dĺžkou pedagogickej praxe 7 – 11 rokov, 80,00 % s dĺžkou pedagogickej praxe 12 – 20 rokov a 79,75 % s dĺžkou pedagogickej praxe viac ako 20 rokov. V závislosti od dosiahnutého kariérového stupňa bola dosiahnutá zhoda 78,33 % pri samostatných pedagogických zamestnancoch, 77,50 % pri pedagogických zamestnancoch s 1. atestáciou a 87,00 % zhoda pri pedagogických zamestnancoch s 2. atestáciou. V závislosti od doby realizácie ranných kruhov bola dosiahnutá zhoda 85,00 % pri triednych učiteľoch, ktorí realizujú ranné kruhy prvý rok, 75,50 % zhoda pri triednych učiteľoch, ktorí realizujú ranné kruhy druhý rok a 80,33 % pri triednych učiteľoch, ktorí realizujú ranné kruhy viac ako dva roky. Uvedené výsledky naznačujú, že triedny učiteľ považujú ranné kruhy za vhodnú aktivitu podporujúcu rozvoj inkluzívneho vzdelávania a nástroj nešpecifickej univerzálnej prevencie. Následným vyčíslením získaného skóre jednotlivých atribútov sme na základe subjektívnych vyjadrení triednych učiteľov zistili, že s tým, aby ranné kruhy realizoval iba triedny učiteľ bola zhoda 46,66 %. V naplnení potreby bezpečia bola zhoda 75,00 %. 78,33 % zhoda bola nameraná v atribútoch, že hlavnou úlohou triednych učiteľov v ranných kruhoch je rola facilitátora a že po každej aktivite v ranných kruhoch by mala nasledovať reflexia. Zhoda 81,66 % bola nameraná v atribútoch, že ranné kruhy podporujú osobnostný a sociálny vývin žiakov. 85,00 % zhoda, že ranné kruhy podporujú triednu súdržnosť a že na to, aby boli efektívne musia byť interaktívne. 91,66 % zhoda bola vo výpovediach, že na to, aby boli ranné kruhy efektívne musia sa realizovať dlhodobo a pravidelne. Celková zhoda so stanovenými atribútmi bola dosiahnutá na úrovni 79,50 % čo prislúcha na Likertovej škále výroku súhlasím. Požiadavkou atribútov, kritérií efektívnej univerzálnej prevencie pre školy sa zaoberali Nesper, Csemy (2003; in: Kalina a kol., 2003), Cech (2008), Gaffney, Farrington, Ttofi (2019). Miovsky (2015) doplná, že školy by mali mať vypracované súbory pravidiel na zvýšenie bezpečnosti a kláť dôraz na rozvoj životných zručností, ktoré žiakom pomôžu zvládať každodenné problémy a umožnia im adaptovať sa na konkrétne životné podmienky. Súčasťou životných zručností sú zručnosti sebaovplyvňovania a sociálne zručnosti. Zručnosti sebaovplyvňovania sa zameriavajú na schopnosti sebaregulácie, najmä pri zvládaní emócií, stresu, riešení problémov, stanovovaní cieľov, sebamotivácii, sebahodnotení a sebaocenení. Sociálne zručnosti zahŕňajú najmä schopnosti komunikácie, empatie, asertivity a vytvárania zdravých sociálnych vzťahov. Súhlasíme s Krizom (2018), ktorý kladie dôraz pri vytváraní funkčného inkluzívneho prístupu v školskom prostredí na pomáhajúci vzťah medzi žiakom a triednym učiteľom. Triedny učiteľ ako facilitátor skupinovej dynamiky triedy sa svojim citlivým, podporným a pozorným prístupom môže stať dôležitým emocionálnym mostom pre každého žiaka. A hoci nie je možné, aby naplnil všetky ich potreby, môže ich účinne reflektovať a v pomáhajúcom vzťahu zabezpečiť vývin osobnosti žiaka, jeho motiváciu a včlenenie do kolektívu.

Použitím Škál subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody (SEHP) (Dzuka, Dalbert, 2002) sme zistili, že existujú rozdiely vo frekvencii emocionálneho prežívania pozitívneho a negatívneho rozpoloženia triednych učiteľov pri realizácii

ranných kruhov. Frekvenciu pozitívneho rozpoloženia prežívalo veľmi často 16,66 % triednych učiteľov, často 25,00 %, občas 50,00 % a 8,34 % málokedy. Frekvenciu negatívneho rozpoloženia prežívalo 25,00 % triednych učiteľov občas, 58,34 % málo kedy a 16,66 % takmer nikdy. Uvedené výsledky naznačujú, že frekvencia pozitívneho rozpoloženia pri realizácii ranných kruhov je vyššia ako frekvencia negatívneho rozpoloženia. Súhlasíme s Janovskou (2012), ktorá uvádza, že dôležitým predpokladom pre implementáciu nešpecifickej univerzálnej prevencie je aj well-being učiteľov, na ktoré sa zamerali merania Durikovej (2021) a štúdia Orosovej, Novakovej, Gajdosovej, Janovskej (2023). Keďže inkluzívny prístup k vzdelávaniu kladie dôraz na každý jeden článok systému, je nevyhnuté venovať pozornosť aj emóciám, potrebám a duševnej pohode triednych učiteľov, ku ktorej prispieva poskytovaná a percipovaná sociálna opora, ktorej dôležitým zdrojom je riaditeľ školy (Sakoda, Tanak, Fuchigami, 2004; in: Janovska, 2012).

Z Connorsovho skráteného dotazníka pre učiteľov aj rodičov na sledovanie prejavov žiakov v správaní (Paclt, Sebek, 1998; in: Paclt a kol., 2007) sme zistili, že podľa subjektívnych vyjadrení triednych učiteľov existujú rozdiely v posudzovaní frekvencie prejavov správania chlapcov a dievčat účastných na ranných kruhoch. Celkové skóre chlapcov bolo 140 a dievčat 99. Prevedením na priemerné prejavy správania väzneného T- skóre mali chlapci hodnotu 65,33 a dievčatá 72,5. Medián chlapcov 63 a dievčat 74,5. Modus chlapcov 63 a dievčat 101. Z uvedených výsledkov vyplýva, že triedny učiteľia subjektívne posudzujú frekvenciu prejavov správania chlapcov účastných na ranných kruhoch lepšie ako dievčat. Na výskyt problémového správania žiakov, nové formy, najmä v súvislosti s nadmerným používaním internetu, a celkový vzostupný trend u dievčat upozorňuje Emmerova (2021), ako aj Holdos Izrael, Almasiova, Kohutova (2023).

Keďže ranné kruhy prispievajú k rozvoju schopnosti sebareflexie považujeme za potrebné kriticky zhodnotiť aj limity výskumu. Získané výskumné dáta sa vzťahujú na konkrétnu základnú školu, v ktorej bol výskum realizovaný a nie je možné ich zovšeobecňovať, hoci korelujú s niektorými teoretickými poznatkami. Určítym limitom je aj skutočnosť, že výsledky výskumu boli determinované veľkosťou výskumného súboru a aktuálnym psychickým rozpoložením participantov, ktoré mohlo ovplyvniť výber odpovedí. Ako ďalšie ohraňenie je potrebné uviesť aj čas realizácie výskumu a použité výskumné nástroje. Dôležitým ohraňením výskumu je, že pri analýze výskumných údajov boli uplatnené metódy štatistickej deskriptívy a štatistickej inferencie bez štatistických ukazovateľov vecnej signifikancie. Z toho dôvodu by sme v budúcom výskumnom šetrení rozšírili výskum o ďalšie výskumné nástroje a premenné, ktoré by nám mohli poskytnúť komplexnejšie výsledky k skúmanej problematike (napríklad: duševné zdravie, základné emocionálne potreby).

V nadväznosti na naše zistenia by námetom pre ďalší výskum mohli byť nasledujúce otázky:

Aké sú príčiny prežívanej subjektívnej emocionálnej habituálnej pohody pri realizácii ranných kruhov?

Aké sú rozdiely medzi triednymi učiteľmi, ktorí ranné kruhy realizujú a chcú realizovať a tými, ktorí ich realizujú a nechcú realizovať?

Aké sú zdroje dobrej praxe ranných kruhov v školách, kde sa dlhodobo realizujú?

Naše navrhované pedagogické odporúčania sú zamerané na podporu kompetencií triednych učiteľov a sú podložené existujúcimi usmerneniami, ktoré sú súčasťou Katalógu podporných opatrení (NIVAM, 2023), ako aj odporúčaniami Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky (2024) a Kriza (2018). Triednych učiteľov naďalej podporujeme v realizácii ranných kruhov, keďže regulácia správania žiakov sa uskutočňuje predovšetkým prostredníctvom vzťahu a interakcie. Triedny učiteľ, ktorý takýto vzťah so žiakmi má, prináša do ranných kruhov kontakt,

napojenie a autentický záujem (Leskovjanska, 2022). Zároveň považujeme za potrebné ďalej rozvíjať ranné kruhy, keďže triedni učitelia často uvádzajú pozitívne emocionálne prežívanie pri ich realizácii. V tomto kontexte považujeme za žiaduce uplatňovať individuálny prístup a zároveň rešpektovať limity, ktoré sme v texte uviedli. Súhlasíme s odporúčaniami Matejckovej Sarekovej, Snapkovej (2025), ktoré podporujú vzájomnú participáciu učiteľov na spoločných stretnutiach zameraných na podporu a výmenu skúseností. Takéto stretnutia umožňujú učiteľom vopred si pripraviť stratégie zvládania problémov či prekážok, ktoré sa môžu v ranných kruhoch vyskytnúť. Podporujeme tiež prístup Randa, Kriza (2020), ktorí zdôrazňujú význam produktívneho rámcovania námetov, a to už v úvode – negatívne situácie či problémy odporúčajú preformulovať pozitívnym spôsobom, najmä prostredníctvom uplatňovania princípov nenásilnej komunikácie.

## Conclusion

Detstvo a dospievanie predstavujú kľúčové vývinové obdobia v živote žiaka, počas ktorých dochádza k významným biologickým, sociálnym a psychologickým zmenám. Tieto zmeny ovplyvňujú jeho životnú orientáciu a formovanie sociálnych rolí. Správanie žiaka v tomto období je zároveň odrazom jeho fyzického a duševného zdravia, pričom môže nadobúdať rôzne formy, príčiny a prejavy (Holubcikova, Bosakova, 2019). Duševné zdravie žiakov významne ovplyvňuje ich osobnostný rozvoj, školský výkon, motiváciu, sebadôveru, sebaúčinnosť, schopnosť autoregulácie i odolnosť voči záťaži. Zároveň zasahuje do emocionálnej, psychologickej a sociálnej dimenzie ich pohody (Gajdosova, Radnoti, Bisaki, 2018). Jednou z metód, ktorá v rámci inkluzívneho vzdelávania podporuje emocionálnu a sociálnu gramotnosť, tvorbu vzťahov, zlepšenie triednej klímy a atmosféry, školskú úspešnosť, rezilienciu, kreativitu a komunikačné zručnosti, sú ranné kruhy. Ich účinnosť dokladá aj ich zaradenie do Katalógu inovácií vo výchove a vzdelávaní (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2025). Cieľom tejto štúdie bola syntéza základných teoretických konceptov o ranných kruhoch, analýza zozbieraných kvantitatívnych údajov a formulácia odporúčaní pre ich ďalší kvalitný rozvoj na druhom stupni základných škôl. Štúdia poskytla rámec pre pochopenie funkcie ranných kruhov, ich edukačných a psychosociálnych prínosov, ako aj kompetencií triednych učiteľov nevyhnutných na ich efektívnu realizáciu. V rámci výskumu boli porovnané rozdiely v základných charakteristikách ranných kruhov medzi triednymi učiteľmi. Zároveň sme analyzovali frekvenciu ich subjektívne prežívanej emocionálnej pohody počas realizácie ranných kruhov a zisťovali sme výskyt prejavov správania žiakov na základe výpovedí učiteľov. Výsledky analýzy dát poukázali na existenciu rozdielov vo všetkých sledovaných oblastiach. Na základe zistení identifikujeme systematickú a komplexnú podporu triednych učiteľov ako kľúčový faktor pre kvalitný rozvoj ranných kruhov a zároveň ako podnet pre ďalší výskum v psychologickej a pedagogickej praxi. Stotožnenie sa triednych učiteľov s rolou facilitátorov ranných kruhov a ich odborná podpora môže výrazne prispieť k napĺňaniu edukačných a psychosociálnych cieľov tejto metódy. Týmto spôsobom možno v školskom prostredí posilniť bezpečnú a podpornú klímu, ktorá podporuje učenie, osobnostný rast a sociálno-emocionálny vývin žiakov.

*Každé dieťa prichádza s vlastným príbehom, s neviditeľným batôžkom, ktoré nesie a ranný kruh je chvíľou, kedy môžeme tento príbeh jemne otvoriť – s úctou, láskou a pozornosťou. V tomto kruhu nie sme len učiteľmi, ale aj tými, ktorí sú pripravení byť prítomní, vnímať, aké ťažké alebo krásne bremeno nesie dieťa v srdci. Tento rituál nie je len začiatok dňa – je to začiatok bezpečia, dôvery a možnosti, že sa každé dieťa môže cítiť viditeľné, prijaté a milované.*

*V tejto jednoduchosti a citlivosti sa ukrýva sila, ktorá má moc otvoriť srdcia, posilniť vzťahy a podporiť zdravý rozvoj každého dieťaťa. Pretože v bezpečnej atmosfére*

*ranného kruhu sa všetko, čo je vzácne, môže pustiť na slobodu. A v tejto slobode môže rásť pravá krása a sila. Tam, kde sú deti prijaté také, aké sú, kde učiteľ načúva aj tichu a kde slová spájajú, nie rozdeľujú – tam rastie odvaha byť.*

*Ranný kruh môže byť tým miestom. Možno tichým, ale silným. Pretože niekedy práve to najjemnejšie zanechá najhlbšiu stopu.*

### **Bibliographic references**

- Bagalova, L., Bizikova, L., & Fatulova, Z. (2015). Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 154. ISBN 978-80-8118-143-6.
- Bandouchova, P., Dittingerova, E., & Kurowski, M. (2022). Poradní kruh jako součást školní praxe. Brno: Masarykova univerzita. 28. ISBN 978-80-280-0119-3.
- Cech, T. (2008). Hodnocení efektivity prevence na základních školách a požadavky na změny a nové přístupy. Rehulka, E. a kol. (eds.). Prevence závislostí ve škole. Brno: MSD spol. s. r. o. 7-12. ISBN 978-80-7392-077-7.
- Dokument č. 2023/13787:1 – C1661. Štandardy odborných činností [online]. (2023) [cit. 2025-01-15]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. 11. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/613/27188.9cb181.pdf>.
- Dokument č. 2023/13957:1-C1661. Katalóg podporných opatrení [online]. (2023) [cit. 2025-01-15]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. 117. Dostupné na: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/>.
- Durikova, K. (2021). Teacher Well-being Index Slovakia 2021 [online]. 2021 [cit. 2025-03-08]. Bratislava: KONVALINKA – Inštitút duševného zdravia a pozitívnej edukácie. Dostupné na: [https://eduworld.sk/\\_files/upload/Teacher\\_wellbeing\\_index\\_Slovakia\\_2021\\_20210531\\_090646.pdf](https://eduworld.sk/_files/upload/Teacher_wellbeing_index_Slovakia_2021_20210531_090646.pdf)
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2002). Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). Československá psychologie, 46, 3, 234-250.
- Emmerova, I. (2021). Plánovanie prevencie a monitoring rizikového a problémového správania žiakov. Prevencia, 4, 3-7. ISSN 1336-3689.
- Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. (2014). Päť kľúčových myšlienok pre inkluzívne vzdelávanie. Uvedenie teórie do praxe. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. 44. ISBN 978-87-7110-538-4.
- Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. (2018). Dôkazy a súvislosti medzi inkluzívnym vzdelávaním a sociálnou inklúziou: záverečná súhrnná správa. (S. Symeonidou, red.). Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. 14. ISBN 978-87-7110-767-8.
- Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. (2023). Od hlasov k činom: Začleňovanie žiakov a ich rodín do rozhodovania v oblasti vzdelávania – Záverečná súhrnná správa. (A. Kefallinou a D. Murdoch, red.). Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. 20. ISBN 978-87-7599-064-2.
- Freder, M. (2019). Neurobiologické aspekty psychoterapie. Bratislava: Peter Prekop Print Production. 61. ISBN 978-80-89434-41-1.
- Gaffney, H., Farrington, D., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. International Journal of Bullying Prevention, 1, 14-31. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>.

- Gajdosova, E., Radnoti, E., & Bisaki, V. (2018). Sociálno-emocionálne zdravie a prežívanie šťastia u študentov stredných škôl. *Školský psychológ*, 19, 1, 101-111. E-ISSN: 2695-0154.
- Gaborova, L., & Porubcanska, D. (2016). Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie. Vysokoškolská učebnica. Brno: Tribun. 133. ISBN 978-80-263-1088-4.
- Holdos, J., Izrael, P., Almasiova, A., & Kohutova, K. (2023). Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023 (Výskumná správa). Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. 204. Dostupné na: [https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2024/01/VYSKUMNA\\_SPRAVA\\_2023\\_1.pdf](https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2024/01/VYSKUMNA_SPRAVA_2023_1.pdf).
- Holubcikova, J., & Bosakova, L. (2019). Mapovane zdravia a rizikového správania detí a adolescentov v Košickom regióne ako nástroj prevencie kriminality. *HBSC-Slovensko – 2017/2018*. 30. Košice: Equilibria, s. r. o., 2019. Dostupné na: <https://coherentsite.com/wp-content/uploads/2019/04/mapovanie-zdravia-a-rizikovec3a9ho-sprc3a1vania-detc3ad-a-adolescentov-v-koc5a1ickom-regic3b3ne-ako-nc3a1stroj-prevencie-kriminality.pdf>
- Hrncikova, V. (2021). Zásady mozgovokompatibilného vyučovania a učenia sa [online]. 2021 [cit. 2025-02-28]. Trenčín: Štátna školská inšpekcia ŠIC Trenčín. Dostupné na: [https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2021/06/Zasady\\_mozgovokompatibilneho-vyucovania\\_a\\_ucenia\\_....pdf](https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2021/06/Zasady_mozgovokompatibilneho-vyucovania_a_ucenia_....pdf)
- Husarova, V., & Ondrejka, I. (2012). ADHD: Stále veľa otázok. *Česká a slovenská psychiatrie*, 108, 3, 131-137. ISSN 1212-0383, 0069-2336. Dostupné na: <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=801>
- Janovska, A. (2012). Podiel sociálnej opory zo strany riaditeľa školy na vysvetlení subjektívnej a sociálnej pohody učiteľov – jedného z činiteľov implementácie preventívnych programov. IX. ročník konferencie PPRCH [online]. 2012 [cit. 2025-03-08]. Dostupné na: <https://www.pprch.cz/Minule-rocniky/IX-rocnik-konferencie-PPRCH-2012/>.
- Kalina, K. a kol. (2003). *Drogy a drogové závislosti I: medzioborový prístup*. Praha: Úrad vlády České republiky. 89. ISBN 80-86734-05-6.
- Kaliska, L., Nabelkova, E. & Salbot, V. (2015). *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF/TEIQue-CSF): manuál k skráteným formám*. 1. vyd. Banská Bystrica: Belianum – vydavateľstvo UMB, Pedagogická fakulta. 61. ISBN 978-80-557-0948-2.
- Klimentova, A. (2012). Učiteľ ako facilitátor v procese edukácie. *Civilia*, 3, 2, 153-170. ISSN 1805-3963.
- Kopcanova, D., Kopanyiova, A., & Smikova, E. (2016). *Metodická príručka pre zamestnancov a zamestnankyne poradenských zariadení v rezorte školstva SR*. Príručka je určená na predchádzanie extrémizmu, antisemitizmu, xenofóbie a ostatným formám intolerancie v školskom prostredí. Bratislava: VÚDPaP. 46. ISBN 978-80-89698-20-2.
- Kovalikova, S., & Olsenova, K. (1996). *Integrované tematické vyučovanie - Model*. 1.vyd. Bratislava: Faber. 350. ISBN 80-967492-6-9.
- Kozarova, J. (2022). Specifics of Social Skills in Students with ADHD. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 11, 1, 9-17. ISSN 2585-7363.
- Krizo, V. (2018). *Inkluzívna podpora potrieb u detí v riziku v školskom prostredí*. [dizertačná práca]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky. 142.
- Krizo, V., & Kudelova, E. (2021). *Ranné kruhy vo vyučovaní*. Bratislava: Inklucentrum. 9. ISBN 978-80-974157-7-8.
- Krizo, V. & Kudelova, E. (2021). *Tvorba bezpečia (nielen) v školskej triede*. Bratislava: Inklucentrum. 19. ISBN 978-80-974158-3-9.

- Leskovjanska, G. (2022). Skúsenosti a dobrá prax psychológov CPPPaP, krízových interventov a školských podporných tímov pri adaptovaní a inklúzii ukrajinských detí do slovenských materských, základných a stredných škôl [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2022 [cit. 2025-03-25]. Dostupné na: [https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/nops5\\_kolo/Leskovjanska\\_2022\\_web.pdf](https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/nops5_kolo/Leskovjanska_2022_web.pdf)
- Lukac, L., & Hlebova, B. (2022). Žiak s poruchou pozornosti s hyperaktivitou v primárnom stupni vzdelávania. Štúdie zo špeciálnej pedagogiky, 11, 1, 18-41. ISSN 2585-7363.
- MacLean, P. D. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. New York: Plenum Press. 696. ISBN 0-306-43168-8.
- Maslow, A. H. (2021). *Motivace a osobnost*. Praha: Portál, s. r. o. 432. ISBN 978-80-262-1728-2.
- Matejčíkova Sarekova, Z. & Snapkova, H. (2025). Triedny učiteľ ako kľúčový pilier podpory detí a žiakov [online]. 2025 [cit. 2025-03-15]. Inšpirácia z konferencie 3xKam. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné na: <https://vudpap.sk/inspiracia-z-konferencie-3xkam-triedny-ucitel-ako-kľucovy-pilier-systemu-podpory-deti-a-ziakov/>
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2024). Príručka pre ranné kruhy. Bratislava: MŠVVaM SR. 47. [cit. 2025-06-06]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/426/30972.e9e34a.pdf>
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2025). Katalóg inovácií vo výchove a vzdelávaní [online]. Bratislava: MŠVVaM SR [cit. 2025-03-15]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/8f0/32790.82cee6.html>
- Miovsky, M. a kol. (2015). *Prevence rizikového chování ve školství. Druhé, přepracované a doplněné vydání*. Praha: Klinika adiktologie I. lékařská fakulta Univerzita Karlova v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze. 329. ISBN 978-80-7422-392-1.
- NIVAM. (2023). Katalóg podporných opatrení [online]. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže [cit. 2025-03-25]. Dostupné na: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/27385.pdf>
- Nosková, A. (2019). *Spättná väzba ako nástroj rozvoja žiaka*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Orosova, O., Novakova, J., Gajdosova, B., & Janovska, A. (2023). Well-being a pracovná spokojnosť učiteľov – Slovensko 2023 [online]. 2023 [cit. 2025-03-08]. Dostupné na: <https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2023/09/Well-being-a-pracovna-spokojnost-ucitelov-Slovensko2023-vybrane-vysledky.pdf>
- Paclt, I. a kol. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada. 240. ISBN 978 -80-247-1426-4.
- Paleschova, J., Brutenicova, E., & Pavurova, E. (2021). *Uvádžajúci pedagogický zamestnanec*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. 125. ISBN 978-80-565-1478-8.
- Pavlas Martanova, V. (2015). *Selektívni a indikovaná prevence*. Kalina, K. a kol.: Klinická adiktologie. 1. vydanie. Praha: Grada. 261-269. ISBN 978 -80-247-4331- 8.
- Pavova, H. (2019). Podpora učenia prostredníctvom spätnej väzby. Turek, M. (ed.). *Didaktika v praxi*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 45-59. ISBN 978-80-123-9876-5.
- Pilkova, J., & Valihorova, M. (2019). Uplatnenie prvkov pozitívnej psychológie v práci školského psychológa. *Školský psychológ*, 20, 1, 21-29. E-ISSN: 2695-0154.
- Postekova, B. (2022). Podpora skupinovej súdržnosti na 1. stupni základnej školy v kontexte inkluzívneho vzdelávania. *CREA-AE 2022: kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie: zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 293-302. ISBN 978-80-223-5505-6.

- Príručka pre ranné kruhy [online]. 2024 [cit. 2025-01-15]. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. 147. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/nova-prakticka-prirucka-na-ranne-kruhy-podporuje-dusevnu-pohodu-deti-v-skole/>
- Randa, J., & Krizo, V. (2020). Poradný / komunitný kruh a bezpečie v triede [online]. 2020 [cit. 2025-03-15]. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné na: <https://vudpap.sk/webinare/webinar-poradny-komunitny-kruh-a-bezpecie-v-triede/>.
- Rogers, C. R. (1997). Spôsob bytia. Modra: Inštitút rozvoja osobnosti. 265. ISBN 80-967832-0-3.
- Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2014). On becoming an effective teacher: person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon. London: Routledge. 288. ISBN 978-0-415-81697-7.
- Rosenberg, M. B. (2012). Nenásilná komunikace. Praha: Portál, s. r. o. 224. ISBN 978 80-262-0141-0.
- Savrnocova, M., Holdos, J. & Almasiova, A. (2020). Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum. 176. ISBN 978-80-557-1798-2.
- Simickova-Cizkova, J., Binarova, I., Holaskova, K., Petrova, A., Plevova, I., & Pugnerova, M. (2010). Přehled vývojové psychologie. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 190. ISBN 978-80-244-2433-0.
- Vojtova, Z., Malik, J., Urikova, M., Lenicka, L., Lazova, E., Zbortekova, K., Kopcanova, D., & Kalina, A. (2023). Diagnostika v zariadeniach poradenstva a prevencie a v prostredí škôl. Úvodný dokument [online]. 2023 [cit. 2025-03-08]. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. 166. Dostupné na: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/02/Diagnosticke-obsahove-standardy.pdf>.
- Zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zimmerman, J., & Coyleova, V. (2016). Cesta poradního kruhu. Praha: DharmaGaia. 380. ISBN 978-80-7436-061-9.
- 317/2010 Z.z. Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím

Mgr. PhDr. Eva Škorvagová, PhD.  
Department of Pedagogical Studies  
Faculty of Humanities  
University of Zilina  
Univerzitna 8215/1  
010 26 Žilina  
Slovakia  
eva.skorvagova@fhv.uniza.sk  
<https://orcid.org/0000-0001-8626-7539>

Ing. Erika Tordová  
Department of Pedagogical Studies  
Faculty of Humanities  
University of Zilina  
Univerzitna 8215/1  
010 26 Žilina  
Slovakia  
erika.tordova@st.fhv.uniza.sk